

Julia Festman, Sabrina Gerth,
Christine Reiter, Elfriede Alber

Lesen in der Primarstufe

Theorie und Praxis für
Leseerwerb und Leseunterricht



WAXMANN

Julia Festman, Sabrina Gerth,
Christine Reiter, Elfriede Alber

Lesen in der Primarstufe

Theorie und Praxis für
Leseerwerb und Leseunterricht

mit einem Grußwort von Ingrid Handle
und einem Beitrag von Carina Erharter



Waxmann 2020
Münster • New York

Diese Publikation wird unterstützt durch



Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar

Print-ISBN 978-3-8309-4224-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-9224-0

© Waxmann Verlag GmbH, 2020
Steinfurter Str. 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagabbildung: © monkeybusinessimages | istockphoto.com

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Grußwort

*Lesen ist spannend und entspannend
Lesen ist eine Bei-mir-Zeit und eine Buch-Zeit
Lesen ist Zugang zur Welt und Eintauchen in eine andere Welt*

Das Vermitteln einer ausreichenden Lesekompetenz für alle Kinder ist eine der zentralen Aufgabe der Volksschule. Lesen als Schlüsselkompetenz ermöglicht die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben und ist notwendig für viele Lebensbereiche. Etymologisch gesehen bedeutet das Wort lesen *sammeln, auflesen, aufpicken* und ist mit den Wörtern lernen bzw. leisten (gotisch *lais, leisan*) verwandt, die ursprünglich *einer Spur nachgehen, nachspüren* bedeuten. Im Gotischen heißt *lais ich weiß*, bzw. genauer *ich habe nachgespürt* und *leis* steht für *Spur*. Vergleichend dazu auch die Bedeutung des englischen Wortes *learn*. *Learn* lässt sich auf das altenglische Wort *leornian* zurückleiten und bedeutet *wissend werden, kultiviert werden* (vgl. Köbler 1995).

Die Ermöglichung dieses Wissend-Werdens hängt maßgeblich von der Qualität des Leselernprozesses ab. Nur bei einem erfolgreichen Durchlaufen dieses Prozesses erreichen Kinder die Kompetenz, schriftliche Informationen aufzunehmen und zu verstehen, um somit zu aktiven Leser*innen zu werden. Den Grundstein dazu bildet der basale Leselernprozess in der Primarstufe.

Astrid Lindgren soll einmal gesagt haben „*Wie die Welt von morgen aussehen wird, hängt in großem Maß von der Einbildungskraft jener ab, die gerade jetzt lesen lernen.*“ In diesem Sinne wünsche ich Ihnen vertiefende Momente beim Studieren dieses Buches und viele Anregungen und neue Ideen zur Umsetzung in Ihrem Unterricht.

Mit freundlichen Grüßen

Ingrid Handle

Danksagung

Im Namen aller Autorinnen gilt unser Dank der Pädagogischen Hochschule Tirol und der Bildungsdirektion Tirol für die Unterstützung des Forschungsprojekts „Fachdidaktische Konzepte im Fach Deutsch in Tiroler Volksschulen und der Aspekt Mehrsprachigkeit“.

Auch dem Land Tirol gilt unser Dank für die finanzielle Unterstützung des Forschungsprojekts (Fachdidaktische Konzepte im Fach Deutsch in Tiroler Volksschulen und der Aspekt Mehrsprachigkeit) aus Mitteln der Tiroler Wissenschaftsförderung.

Unser besonderer Dank gilt der Landesrätin von Tirol, Frau Dr. Beate Palfrader, sowie der Pädagogischen Hochschule Tirol für die finanzielle Unterstützung dieser Publikation.

Herzlich gedankt sei auch dem Vorlesekreis der Pädagogischen Hochschule Tirol zum dialogischen Lesen an den Vorlesetagen (Sabrina Gerth, Christine Reiter, Franz Kaslatte, Verena Gucanin-Nairz, Buket Neseli, Birgit Gasser, Katrin Gwiggner, Ursula Weber, Julia Festman) für inspirierende Gespräche rund um das Vorlesen und den Erfahrungsaustausch.

Weiterhin sei Ruth Schiffkorn, Claudia Rauchegger-Fischer und Raimund Senn für die kollegiale Durchsicht des Manuskripts zu danken.

Schließlich danke ich meinen Kindern, denen ich vorgelesen habe und mit denen ich viele gemeinsame Stunden mit Lesen verbracht habe, für gemeinsame Einkäufe in Buchhandlungen und Besuche in Bibliotheken und für all die interessanten und inspirierenden Gespräche über das Lesen und Gelesenes, damit man als Erwachsener nochmal die Kindersicht auf das Lesen besser versteht!

Julia Festman

Inhalt

Einführung.....	11
1 Was bedeutet Lesen(lernen)?.....	13
1.1 Lesen als Problemlösen	14
1.2 Leseverständnis	15
1.3 Lesekompetenz = Lesefertigkeit + Leseverständnis	15
1.3.1 Basale Leseprozesse und deren Integration	16
1.3.2 Sichtwortschatz.....	17
1.3.3 Übergang zu hierarchiehoheren Leseprozessen	18
1.3.4 Leseselbstkonzept und Lesekontext.....	19
1.3.5 Lesemotivation und Selbstregulation.....	20
1.3.6 <i>Literacy</i> -Erfahrungen und Lesesozialisation	21
2 Primarstufe heute	22
2.1 Lesen in der Primarstufe.....	22
2.2 Diversität in der Primarstufe.....	24
2.3 Umgang mit Diversität in der Primarstufe.....	25
2.4 Methodenwahl und -vielfalt im Anfangs- und Leseunterricht	26
3 Fragebogen rund um das Lesen(lernen) an Tiroler Volksschulen	34
3.1 Allgemeiner Aufbau und Inhalt des Fragebogens.....	34
3.2 Leseerwerb: Ergebnisse.....	35
3.2.1 Methodische Zugänge für den Leseerwerb	35
3.2.2 Methodenvielfalt beim Leseerwerb	38
3.2.3 Maßnahmen im Erstleseunterricht	38
3.2.4 Fazit: Daten zum Leseerwerb	40
3.3 Leseerwerb: theoretische Grundlagen und praktische Empfehlungen für Lehrpersonen	41
3.3.1 Mut zu Methodenkombination und Methodenvielfalt	41
3.3.2 Erstleseunterricht – Schwerpunkte	42
3.3.3 Ein Lesemodell, seine Phasen und hilfreiche Übungen für jede Phase.....	43
3.3.4 Geeignete Texte und Herangehensweisen zur Förderung des Leseerwerbs	49
3.3.5 Leseerwerb begleiten durch Vorlesen – die Lehrperson als Vorleser*in und Lesevorbild	51
3.3.6 Dialogisches (oder auch interaktives) Vorlesen.....	53
3.4 Leseunterricht: Ergebnisse.....	56
3.4.1 Methodenvielfalt beim Leseunterricht	57
3.4.2 Methoden im Leseunterricht.....	57
3.5 Leseunterricht: theoretische Grundlagen und praktische Empfehlungen für Lehrpersonen	60

3.5.1	Förderung der Leseflüssigkeit	60
3.5.2	Alternativen zum Reihum-laut-Vorlesen: Grundsätzliches	64
3.5.3	Kooperative Formen des Lesens: Lautleseverfahren	65
3.5.4	Leseanimation: Wer gerne liest, liest mehr und liest auch immer besser!.....	68
3.5.5	Wie kann man Leser*innen motivieren, die Motivation brauchen? Mehr lesen! – Vielleseverfahren.....	71
3.5.6	Klassenübergreifende Projekte	74
3.5.7	Diversität in Hinblick auf Geschlecht.....	75
3.5.8	Diversität in Hinblick auf Herkunft.....	76
3.5.9	Sprachreflexion statt leichter Sprache.....	77
3.5.10	Mehr Sprachen! – Sprachensteckbriefe und Sprachvergleiche.....	79
3.5.11	Lesen für alle! – Leseziele und Lesestile	85
3.5.12	Mit Lesestrategien im Unterricht arbeiten	88
3.5.13	Lesestrategien für DaZ-Kinder	91
3.5.14	Fachspezifische Lesestrategien.....	93
3.5.15	Leseverständnis und Lesestrategien im Unterricht festigen – Reziprokes Lesen.....	95
3.6	Lesezeiten: Ergebnisse.....	96
3.7	Lesezeiten: theoretische Grundlagen und praktische Empfehlungen für Lehrpersonen	96
3.7.1	Feste Lesezeiten einführen.....	97
3.7.2	Lesekompetenz in allen Fächern trainieren!	98
3.7.3	Lesevorbilder und Lesehilfen: von Lesepat*innen und Lesebuddies	100
3.7.4	Individualisierung, Lese- und Lektürebegleitung von Schüler*innen	101
3.7.5	Den Kindern noch mehr vorlesen!	101
3.7.6	Fazit: Lesezeiten	102
3.8	Klassenlektüre: Ergebnisse	102
3.9	Klassenlektüre: theoretische Grundlagen und Empfehlungen	105
3.9.1	Klassenlektüre als Teil der Kinder- und Jugendliteratur.....	105
3.9.2	Klassenlektüre als vielfältiger Zugang zum Lesen und zur Literatur	106
3.9.3	Fazit: Klassenlektüre	109
4	Schlusswort.....	109
	Abbildungsverzeichnis	111
	Literatur	112
	Autorinnen.....	121

Einführung

Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung – mit diesem Auftrag sind die Vertreter*innen der österreichischen Bildungspolitik 2000 aus Lissabon zurückgekehrt und kurz darauf wurde der Prozess zur Entwicklung von Bildungsstandards für das Fach Deutsch gestartet. Damit sollte erreicht werden, dass die inhaltlichen Beschreibungen im Lehrplan operationalisiert und über Aufgaben konkretisiert werden. Somit sollte ein Beitrag zur Umsetzung des Teilziels „Entwicklung der Grundfertigkeiten für die Wissensgesellschaft“ geleistet werden:

Es gibt gegenwärtig in der EU noch keine gemeinsame Definition der Grundfertigkeiten. Häufig bezieht sich die Vorsilbe „Grund“ auf Rechen- und Lesefertigkeiten. Der Begriff der „Fertigkeiten“ ist manchmal enger gefasst als der Begriff der „Kompetenzen“ und schließt persönliche Einstellung, Eignung und Wissen nicht ein. Dennoch müssen alle diese Aspekte vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens und der Vielfalt der Bildungssysteme und Kulturen berücksichtigt werden. Die Grundfertigkeiten für die Wissensgesellschaft müssen im Hinblick auf die mittel- und langfristig erwarteten Erfordernisse definiert werden und sollen nicht nur Rechen-, Lese- und Schreibfertigkeiten (grundlegende Fertigkeiten) einschließen, sondern auch Grundkompetenzen im Bereich der Naturwissenschaften und Fremdsprachen sowie des Umgangs mit den IKT und anderen Technologien umfassen; auch die Fähigkeit zum Erlernen von Lernmethoden, soziale Fertigkeiten, Unternehmergeist und die allgemeine kulturelle Dimension zählen zu diesem Gesamtkomplex. (Allgemeine und berufliche Bildung in Europa: Unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele für 2010, S. 16)

Im Jänner 2009 war es dann so weit: Die Verordnung zu Bildungsstandards ist in Kraft getreten (BGBl. I Nr. 117/2008, BGBl. II Nr. 1/2009). Mit dem Wandel von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung ist nun der Output und damit das, was Kinder und junge Menschen lernen und können, in den Vordergrund gerückt. Für Lehrpersonen war dies ein klarer Auftrag, sich zum einen mit dem Lernprozess zu beschäftigen und zum anderen das eigene Tun, die eigene Kompetenz zu reflektieren, um entsprechende Lernarrangements anzubieten.

Mit der Einführung der Bildungsstandardüberprüfungen ist ein Instrument zur Verfügung gestellt worden, das Lernergebnisse sichtbar machen sollte, um eine entsprechende Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts zu forcieren, aber auch um Ergebnisse für ein Monitoring ausgewählter Fachbereiche zu liefern.

Für Lehrer*innen erhöht sich dadurch der Druck, auch bezogen auf eine Qualitätssteigerung des Lesenlernens.

Im „Gleichschritt-Unterricht“ alle Kinder entsprechend fördern zu können ist schlichtweg nicht möglich, denn die Kinder einer Klasse arbeiten nicht alle gleich gut im selben Tempo an denselben Aufgaben. Lehrer*innen sind daher aufgefordert, sich mit Diagnostik, Methoden und Lernmaterialien auseinanderzusetzen, die Kindern eine individuellere Lernentwicklung ermöglichen. Dies fordert einen kompetenten Umgang mit Aufgabenformaten, Lesetexten, Lesemethoden, Textsorten und ähnlichem. Wie treffe ich als Lehrperson die richtige Entscheidung?

Die Rückmeldung und die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Überprüfung der Bildungsstandards Deutsch in der 4. Schulstufe 2015 im Kompetenzbereich Lesen veranlasste Mitarbeiterinnen des Zentrums für Fachdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Tirol in Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht bei Volksschullehrpersonen und Schulleitungen eine Umfrage zu starten, die Einblicke in den IST-Stand der Vermittlung des Lesenlernens in Klassen ermöglichen soll. Dazu wurde ein umfassender Fragebogen zu den Kompetenzbereichen Deutsch bis zur 4. Schulstufe entwickelt und eingesetzt. Die Ergebnisse dieser Umfrage zum Bereich Lesen dienen als Ausgangslage für dieses Buch und sollen in der Zusammenschau Lehrer*innen in ihrer Arbeit unterstützen.

Mit diesem Beitrag soll der Theorie-Praxis-Dialog zwischen Forschung, Fachdidaktik, Lehrer*innen, Studierenden für das Lehramt sowie der Schulaufsicht angekurbelt werden und anregend für die eigene Arbeit mit Schüler*innen wirken.

Elfriede Alber

1 Was bedeutet Lesen(lernen)?

Die Grundlage für das Lesenlernen ist, dass die Leseanfänger*innen ganz prinzipiell über eine Idee verfügen, was ein Buchstabe ist. „Wer in der Zeit vor der Schule noch keinen **Begriff vom Buchstaben** gebildet hat, eignet ihn sich nicht ohne weiteres im Unterricht an.“ (Dehn, 2018, S. 27). Die Idee, was ein Buchstabe ist, ist also getrennt von der **Buchstabenkenntnis** (also dem Verfügen über einzelne Buchstaben) zu sehen (für Näheres hierzu siehe Dehn, 2018).

Haben Leseanfänger*innen einen Begriff vom Buchstaben an sich, können basierend auf der sogenannten **Graphem-Phonem-Korrespondenz** erste Buchstaben und die dazugehörige Lautierung „erlesen“ werden. Diese Fertigkeit des **Dekodierens** muss gelernt werden; sie beruht auf Buchstabenebene auf einer eindeutigen Zuordnung vom visuell dargestellten Buchstaben zu seiner lautlichen Realisierung.

Wird beim Erlernen des Lesens der Fokus nicht auf einzelne Buchstaben, sondern auf Silben oder ganze Wörter gelenkt, dann müssen die jeweiligen Silben bzw. die ganzen Wörter als solche mit der lautlichen Realisation gelernt und abgespeichert werden. Beim Lesen werden dann Silben oder ganze Wörter als solche wiedererkannt und ihre lautliche Entsprechung kann abgerufen werden.

Ein weiterer Aspekt ist das Erschließen der **Bedeutung** des Gelesenen. Eine Bedeutungszuordnung von isolierten Buchstaben und Silben ist nicht möglich; erst zusammengesetzt als Wort spielen die bedeutungstragenden Elemente eines Wortes eine Rolle (z.B. *Hase – Nase*: sie unterscheiden sich als Minimalpaar durch den Anlaut H und N, wobei diese Unterscheidung auf dem ganzen Wort *Hase/Nase* beruht, und H und N eben keine eigene Bedeutung tragen). Um zur Wortebene zu gelangen, müssen die einzelnen Buchstaben auf Buchstabenebene aneinandergereiht und in der Reihenfolge im Wort entsprechend lautiert werden (**Synthese**, z.B. *h-a-t*). Die Fähigkeit zur Synthese hängt allerdings von der Entwicklung des Kindes ab und ist eine Teilfertigkeit der phonologischen Bewusstheit (also der Fähigkeit, die lautliche Struktur einer Sprache zu erkennen und zu manipulieren); die Synthesefähigkeit ist damit eine Kernvoraussetzung für den Schriftspracherwerb (siehe Dehn, 2018 für den Zusammenhang von verzögerter Synthesefähigkeit und anhaltenden Lernschwierigkeiten). Bei Leseanfänger*innen tritt, wenn sie von einzelnen Buchstaben ausgehen, oft die Dehnlesung auf, z.B. *Eennteee*; erkennt das Kind schließlich die Bedeutung des Wortes, kann dieses erneut vorgelesen werden (*Ente*).